

Tratamiento de las altas capacidades en el sistema educativo español: Un problema sociológico-educativo ignorado en la realidad del aula.

Treatment of the high capacities in the Spanish School system: A sociological-educational trouble ignored in the classroom reality

Gema M^a. Herranz Moreno

Maestra de pedagoga terapéutica, CEIP-La Alhondiga (España)

gherranz@educa.madrid.org

Antonio Sánchez Bayón

ISEMCO (España) y Univ. Bernardo OHiggins (Chile)

a.sanchez@isemco.eu

Resumen

Actualmente, los genios están discriminados en el sistema educativo español vigente. Legalmente, deberían ser acompañados por los *maestros de educación especial* (o *pedagogía terapéutica*), pero desde la LOGSE y su democratización a la baja de la enseñanza, sólo se presta atención a los casos de alumnos con discapacidad relevante reconocida *ad extra*, quedando el resto de casos, y sobre todo las altas capacidades al albur de los progenitores y los elitistas programas de alto rendimiento. Este estudio ofrece un diagnóstico y propuesta de integración de alumnos superdotados en el sistema escolar español.

Palabras clave: Sociología de la educación, genios, superdotados, sistema escolar, integración, adaptación curricular.

Abstract

Currently, geniuses are discriminated against in the current Spanish education system. Legally, they should be accompanied by special education teachers (or therapeutic pedagogy), but since the LOGSE and its democratization to the teaching downside, only attention is paid to cases of students with relevant disabilities recognized *ad extra*, leaving the rest of cases, and above all the high capacities at the risk of the parents and the elitist high performance programs. This study offers a diagnosis and an integration proposal for gifted students in the Spanish school system.

Keywords: Sociology of education, geniuses, gifted, school system, integration, curricular adaptation.

Presentación: problemas del genio en el vigente sistema educativo

Paradójicamente, hoy en día, en España, ser un genio infantil es contraproducente: su integración en el aula es prácticamente nula, pues a los pedagogos terapéuticos (responsables de su desarrollo), sólo se les reconoce –no pudiendo hacerlo por sí mismos- la asignación docente de niños con dificultades en el aprendizaje, retrasos madurativos, y cualquier tipo de discapacidad consignada por los orientadores; pero los niños superdotados o con altas capacidades no están contemplados (el sistema público de educación les deja de lado). Resulta heroica la labor de las familias al respecto, para mover la pesada maquinaria burocrática, buscar centros especializados y dar con la financiación para todo ello.

En este trabajo se ofrecen unas nociones básicas sobre la inteligencia infantil y las altas capacidades, para aterrizarlas en el marco educativo español y dar a conocer el periplo que han de pasar dichos niños y sus familias, ya no para lograr el máximo desarrollo de dotaciones, sino para no fracasar en el vigente sistema, centrado sólo en las discapacidades, y previo respaldo burocrático (muy alejado de la realidad del aula).

Evolución de los estudios de inteligencia y superdotación

La genialidad, suele vincularse a la inteligencia, que a su vez ha sido estudiada a lo largo de la Historia de la psicología (y también más tarde por la pedagogía terapéutica), definiéndose y midiéndose desde diferentes perspectivas y con múltiples propuestas. A continuación, se acomete un breve repaso por los científico-académicos más relevantes y citados por sus estudios sobre inteligencia (y educación), en sus intentos conceptualizadores:

- Francis Galton (1822-1911): fue un antropólogo, geógrafo, inventor y estadístico británico, reconocido en buena parte de los manuales como el introductor del concepto de *inteligencia* (en Psicología y Educación), definiéndola como *una aptitud general superior que explica un conjunto de aptitudes especiales* (Galton, 1869 y 83). Galton creía que la inteligencia se determinaba fundamentalmente por la herencia.
- Alfred Binet (1857-1911): fue un psicólogo y pedagogo francés conocido por su esencial contribución a la medición de la inteligencia al diseñar uno de los primeros test de predicción del rendimiento escolar, en colaboración con Théodore Simon, comparando los resultados del niño cuya capacidad quería medir con los resultados medios de los niños de su edad. Su objetivo era identificar a los estudiantes que necesitaban apoyo extra con el fin de mejorar la educación. Según Binet, *la inteligencia es la habilidad para tomar y mantener determinada dirección, adaptarse a nuevas situaciones y tener la capacidad para criticar los propios actos* (Binet, 1903).
- Lewis M. Terman (1877-1956): psicólogo estadounidense de la Universidad de Stanford, fue el impulsor de uno de los test de inteligencia más usado en Estados Unidos de América (Terman, 1916). Para ello revisó la escala original de Binet-Simon y propuso la escala de inteligencia de Stanford-Binet (que se encuentra ya en su quinta edición y sigue siendo ampliamente utilizada). La prueba mide cinco factores ponderados y consta de dos subpruebas verbales y no verbales. Los cinco factores que se ponen a prueba son el conocimiento, razonamiento cuantitativo, procesamiento visual-espacial, memoria de trabajo, y razonamiento fluido. También definió la inteligencia como *la capacidad para pensar de manera abstracta*. Terman aprobó la sugerencia de William Stern de aceptar como *cociente de inteligencia-CI* la fórmula $(\text{edad mental} / \text{edad cronológica}) \times 100$ (aunque la mayoría de los test de

inteligencia actuales calculan el CI por la desviación a la media de la población). Terman también puso en marcha en 1921 un programa a largo plazo para el estudio de los niños superdotados, calculando que se trata de un 2% de la población.

- David Wechsler (1896 -1981): psicólogo estadounidense que desarrolló las posteriores escalas –aún hoy muy usadas-, que medían la inteligencia y que actualmente son bien conocidas, como la *Wechsler Adult Intelligence Scale* y definió la inteligencia como *la capacidad global de actuar con un propósito, de pensar racionalmente y de enfrentarse de manera efectiva con el ambiente* (Wechsler, 1939).
- Jean Piaget (1896 – 1980): fue un epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, impulsor de la epistemología genética, famoso por sus aportes al estudio de la infancia, además de sustentador de la teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia. Para Piaget, la inteligencia es un término genérico para designar al conjunto de operaciones lógicas para las que está capacitado el ser humano, yendo desde la percepción, las operaciones de clasificación, substitución, abstracción, etc. hasta –por lo menos- el cálculo proporcional (Piaget, 1939).
- Robert J. Sternberg (1949-actualidad): psicólogo estadounidense, Decano de la Universidad de Tufts, ex profesor de la Universidad de Yale y ex presidente de la APA (*American Psychology Association*), quien definiera la inteligencia como *la capacidad para adaptar el comportamiento a la consecución de un objetivo, incluyendo las capacidades para beneficiarse de la experiencia, resolver problemas y razonar de modo efectivo*. Su *teoría triárquica de la inteligencia* (1985) estableció tres categorías para describir la inteligencia: a) inteligencia componencial-analítica: la capacidad para planificar, ejecutar y el logro del conocimiento; b) inteligencia experiencial-creativa: habilidad fundada en la experiencia para tratamiento de la novedad y la automatización de procesos; c) inteligencia contextual-práctica: relacionada con la conducta adaptativa al mundo real –se ha destacado a este autor y no a Gardner y sus *inteligencias múltiples* (Gardner, 1983), pues el mismo iba dirigido a la generalidad y no tanto la niñez-.
- Joseph S. Renzulli (1936-actualidad): es un psicólogo educativo estadounidense y Profesor de *Desarrollo Humano* en la Universidad de Cornell, además de asesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Connecticut. Este autor concibe la alta capacidad (*giftedness*) desde una perspectiva no tan psicológica, sino ya decididamente educativa. Su definición está relacionada con el proceso de identificación y de adscripción de los sujetos seleccionados a los programas (Renzulli, 1978 y 94). Según este autor, una definición debe reunir algunas condiciones como: a) estar basada en las características de los sujetos de alta capacidad, respaldadas por la investigación disponible, más que en opiniones o nociones insostenibles;

b) proporcionar pautas para la selección y desarrollo de instrumentos y procedimientos adecuados para la identificación; c) dirigirse y relacionarse con la programación práctica (selección de materiales, métodos de instrucción, preparación de los profesores, etc.); d) ser capaz de generar investigación que confirme la validez de la definición, et al.

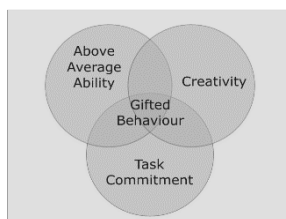
De todos los autores, se presta especial atención a Renzulli, por su desarrollo pedagógico de la materia y cuyas aportaciones han sido seguidas de cerca para este estudio. En consecuencia, y procurándose una síntesis de los principales conceptos aportados por Renzulli, el mismo, habla de dos tipos de alta capacidad:

- *school-house giftedness*: capacidad ligada al rendimiento académico y habitualmente medida por el CI y otros tests de capacidad cognitiva; este tipo de medida, por ser más fácilmente evaluable, es la que se utiliza con más frecuencia en la selección de estudiantes para los programas; sin embargo, aunque hay una correlación positiva entre las puntuaciones en CI y el nivel escolar (40 a 60, lo que explica solamente un 16-36% de varianza común), no cabe concluir que las puntuaciones en los tests sean los únicos factores que contribuyen al éxito en la escuela.
- *creative-productive giftedness*: capacidad ligada a la productividad creativa y que tiene un gran impacto social; en esta segunda categoría se enfatiza el uso y aplicación de la información y de los procesos de pensamiento en una forma inductiva, integrada y orientada a la resolución de problemas reales; este tipo de trabajo tiene una relevancia personal para el estudiante y puede incrementar niveles más altos de actividad investigadora.

Los dos tipos de categorías mencionadas son importantes y se da una constante interacción entre ambas, por lo que deben ser susceptibles de recibir programas especiales de adaptación curricular. Así, las personas de alta capacidad identificadas a través de técnicas estandarizadas que tengan capacidad para cubrir el currículo regular en niveles avanzados de comprensión, tendrán modificaciones curriculares apropiadas como la compactación del currículo o *curriculum compacting* (Renzulli, 1994), y otras técnicas de aceleración dirigidas a respetar las diferencias individuales. Las personas creativo-productivas tendrán un papel en el diseño de la situación de aprendizaje en la que su *modus operandi* sea el de un investigador de primera mano (*a firsthand inquirer*) y no un mero consumidor de conocimientos. Ahora bien, Renzulli insiste en la necesidad de valorar en una persona de alta capacidad, algo más que sus capacidades medidas por los tests tradicionales de inteligencia, aptitudes y rendimiento, pues no hay que perder de vista que se trata de los productores de conocimiento, más que de sus consumidores (son

recordadas las personas que han realizado importantes contribuciones en la productividad creativa, y no meramente aquellos con un CI alto). Otra observación relevante que realiza el autor, es la de diferenciar entre *alta capacidad y potencial*. Esta diferenciación podría llevar a considerar de forma errónea que *ser superdotado* es una condición mágicamente concedida a una persona, cuando la investigación ha mostrado reiteradamente que la *alta capacidad* es una condición que puede ser desarrollada: la capacidad surge o se manifiesta en diferentes momentos y bajo diferentes circunstancias (Renzulli, 1994).

Dado que un único factor, como el CI, no puede explicar el fenómeno de la alta capacidad, y que la investigación sobre las personas productivo-creativas ha mostrado que poseen un conjunto de rasgos interrelacionados y relativamente bien definidos, Renzulli ha propuesto su concepción de los *tres anillos*:



Modelo de tres anillos (Renzulli, 1978)

Esta concepción da importancia por igual tanto a las capacidades superiores como a los dos componentes de rasgos no intelectivos, tal como se aclara a continuación.

1.- *Capacidad general por encima de la media (above average ability)*, se puede definir de dos formas:

- a) capacidad general: capacidad para procesar información, para integrar y recuperar selectivamente la información que permite ejecutar respuestas adaptativas y apropiadas frente a situaciones nuevas, y la capacidad para elaborar el pensamiento abstracto. Son ejemplos todas aquellas capacidades que son habitualmente medidas por los tests de inteligencia (v.g. razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria y fluencia verbal).
- b) aptitudes específicas: consisten en la capacidad para adquirir conocimiento o para rendir en una o más actividades en un ámbito específico y dentro de un rango restringido. Son aptitudes o habilidades que representan el modo en que los seres humanos se expresan en la vida real (no en los tests). Algunos ejemplos serían las aptitudes matemáticas (aunque esta área también puede determinarse desde los tests de inteligencia), musicales, o artísticas. Evidentemente cada una de estas aptitudes puede subdividirse en otras áreas específicas.

2.- *Compromiso con la tarea (task commitment)*: es una forma de motivación referida a la energía concentrada sobre un problema, tarea particular, o área específica de rendimiento. Los términos más frecuentemente usados para describir este componente son: perseverancia, resistencia, trabajo duro, dedicación, autoconfianza, y seguridad en sí mismo para llevar a cabo un trabajo importante. Uno de los ingredientes claves que caracteriza el trabajo de las personas más dotadas es su capacidad para involucrarse plenamente en un problema o centrarse en un área de estudio durante un extenso período de tiempo. Este componente es más difícil de identificar objetivamente, pero es muy importante y debe reflejarse en la definición de las personas de alta capacidad.

3.- *Creatividad (creativity)*: bajo este término se incluyen una serie de factores agrupados, y se emplean como sinónimos palabras tales como: genios, creadores eminentes, personas altamente creativas. Como criterios se pueden señalar la fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento; la apertura y receptividad a la experiencia novedosa; la curiosidad y actividad especulativa, así como la sensibilidad hacia el detalle, las características estéticas de las cosas y de las ideas.

Conviene insistir en que todos los rasgos o manifestaciones comportamentales que se incluyen en cada una de las tres categorías, no necesariamente deben estar presentes en un individuo para producir una manifestación de conductas propias de la alta capacidad. Es por ello que el autor considera que las conductas propias de las personas de alta capacidad *tienen lugar en determinadas personas, en determinados momentos y bajo ciertas circunstancias* (Renzulli, 1978 y 94). La capacidad por encima de la media es una categoría que tiene una influencia predominante en aquellos identificados a través de medidas estandarizadas (*school-house*), no obstante cuando nos referimos a los creativo-productivos, es necesaria una interacción entre los *tres anillos* para que se dé un nivel de ejecución alto. Lo cual no quiere decir que las tres categorías o conjuntos de rasgos estén presentes de un modo constante, o en la misma proporción, para la consecución de demandas creativo-productivas. Entender esto es crucial para enfocar adecuadamente la identificación. Como algunos han señalado con acierto, el modelo de los tres anillos no es un modelo de identificación, sino un intento de explicar un constructo complejo como es la alta capacidad. A pesar de ello, para lograr altos niveles de productividad, los tres anillos deben estar presentes e interactuar en algún grado. Esta definición ha servido como fundamento y se ha desarrollado a partir de un sistema de identificación llamado *modelo de puerta giratoria (revolving door identification model-RDIM)*.

En definitiva, sobre la cuestión, respecto a si un niño es o no *superdotado*, Renzulli considera que la clave no está en resolver esta pregunta, sino en proporcionar oportunidades y crear situaciones en las que los estudiantes puedan mostrar *conductas superdotadas* (*gifted behaviors*). Téngase en cuenta que la manifestación de estas conductas no es automática, sino que, requieren de la intermediación y retroalimentación proveniente de maestros y del apoyo de recursos materiales, todo ello orientado hacia el estímulo de posibles mejoras en el rendimiento de los alumnos en niveles más altos de escolaridad y productividad creativa. De hecho, el compromiso con la tarea, la creatividad y otras clases de comportamientos propios de las personas de alta capacidad, son considerados como los objetivos o resultados de los *programas especiales* más que como condiciones predeterminantes para entrar en estos niveles más avanzados de enriquecimiento dentro de un modelo de programación general (Renzulli, 1994).

Terminología relacionada con las altas capacidades (AACC)

A modo de glosario básico, al tratar el tema del genio infantil, su inteligencia, su superdotación y altas capacidades, así como otros conceptos relacionados, se recomienda la familiarización con dichos conceptos:

- Superdotación: es la superioridad intelectual de los niños probada en su CI, superior a la franja de 130 en la escala de Wechsler (adaptada para niños).
- Superdotado: toda persona que, individualmente, demuestra poseer una superioridad mental enjuiciada objetivamente tras la aplicación de una completa batería de tests que conjuntamente evalúan su capacidad intelectual, su madurez social y emocional, así como su creatividad; también se requiere de una evaluación subjetiva, valoradora de la originalidad de sus trabajos, su rápida orientación, concentración, interés por los diversos temas, y el denominado desempeño sobresaliente.
- Talento: actitud muy desarrollada en un área específica, v.g. música, matemáticas.
- Niño precoz: sus capacidades físicas, mentales, y emocionales se desarrollan antes que los niños de su misma edad.
- Niño prodigio: es un niño superdotado precoz.
- Genio: calificativo que se da a los superdotados en lo intelectual y especialmente en lo creativo. Tienen un C.I. mayor de 155. Ahora se define en tramos de los productos creativos sobre la comunidad, permanece en el tiempo y sobrevive a ella.

En España, parece haber arraigado un pudor relativo a la genialidad infantil y su reconocimiento, por lo que se prefieren eufemismos o circunloquios del tipo *niño de altas*

capacidades (AACC). En realidad, la raíz de los cambios de terminología y tratamiento se encuentra en la regulación educativa, que ha sido de lo más voluble (Sánchez-Bayón, 2014): cada vez que ha llegado un gobierno de signo político distinto, ha introducido su propio modelo educativo, en el cual, apenas han tenido cabida los niños superdotados o AACC.

Regulación española sobre AACC

La regulación española, sobre todo, su legislación y reglamentación (sobre fuentes de derecho, vid. Sánchez-Bayón, 2015 y 16a), considera a los niños de AACC como alumnos con *necesidad específica de apoyo educativo*. Al estar transferidas las competencias en materia educativa a las *Comunidades Autónomas* (CC.AA.), son las Consejerías de Educación las encargadas de la identificación y atención de estos alumnos, a través de los *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica* (EOEP) y los colegios. Por este motivo, no existe un protocolo común de identificación y atención en toda España.

La *Constitución española de 1978* (CE) reconoce, en su artículo 27.2, que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Dicho precepto ha de ser matizado vía art. 14 (igualdad y no discriminación), más art. 44 y 49 (integración pública, en especial científica y culturalmente, de personas con discapacidad). Todo ello es desarrollado por un entramado confuso de legislación: la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990, vigente en determinados aspectos no derogados, más la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) de 2006, que convive con la medio implantada *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) de 2013. Y es que, aunque en principio la materia de educación es competencia de la *Administración General del Estado* (art. 149 CE), la misma fue transferida a finales de la década de 1990 (art. 150 CE), de ahí que las CC.AA. decidan sobre su implementación, y la resistencia de muchas de ellas a la LOMCE (permitiéndose en consecuencia la convivencia con preceptos de las otras dos leyes).

En un ejercicio de ficción jurídica, imagínese que la LOMCE estuviera implantada por igual en toda España, siendo el único marco normativo al respecto. Según tal ficción, habría que empezar atendiendo a la exposición de motivos de la LOMCE, donde se señala que *todos los estudiantes poseen talento y que el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo*. Además, afirma que *las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional*. Asimismo, incluye a los alumnos de altas capacidades o AACC dentro del *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. En el artículo 57 (antiguo art. 71 de LOE) tipifica que *corresponde a las Administraciones*

educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. El artículo 58 (antiguo art. 76 de LOE) establece que *corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con Altas Capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.* En lo que respecta a la flexibilización, la LOMCE mantiene intacto el artículo 77 de LOE, indicándose que *el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con Altas Capacidades intelectuales, con independencia de su edad.* Por lo que, aunque se reconoce el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (no siendo una novedad), sí parece que hay intención de dar cobertura a los niños de AACC; sin embargo, la práctica ha sido otra.

Resulta que, unos meses después de tramitarse la LOMCE, se adoptó el Real Decreto 126/2014 y el Real Decreto 1105/2014, estableciéndose así, respectivamente, que los *currícula* de Primaria (el primer Real Decreto), ESO y Bachillerato (el segundo) –compartiendo ambos los mismos párrafos en referencia a los alumnos de AACC-: *será de aplicación lo indicado en el capítulo II del título I de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales (...)* Para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de la etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (...) Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades. La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificado como tal según el procedimiento y en los términos que determinen las Administraciones educativas, se flexibilizará en los términos que determine la normativa vigente; dicha flexibilización podrá incluir tanto la impartición de contenidos y adquisición de competencias propios de cursos superiores como la ampliación de contenidos y competencias del curso corriente, así como otras medidas. Se

tendrá en consideración el ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y del alumnado especialmente motivado por el aprendizaje.

Lo más habitual es que las CC.AA. opten por las adaptaciones curriculares, que consisten en permitir que el alumno de AACC pueda asistir a clases de materias en cursos superiores cuando las de su curso ya las tenga dominadas, o bien que pueda ampliar las materias de su propio curso con ayuda del profesor. En algunos casos, la Administración también admite las aceleraciones, es decir, pasar a un curso superior (o más). Dentro de los planes de enriquecimiento a los que se refiere la ley, algunas CC.AA. han desarrollado cursos de ampliación a los que asisten algunos alumnos de AACC fuera del horario escolar –pero es más la excepción que la regla general, y luego está el problema presupuestario-.

Tipos de AACC y su tratamiento

Volviéndose a los estudios sobre inteligencia infantil de Renzulli (1978 y 94), y sus categorías de AACC (*alta capacidad académica* y *alta capacidad productivo-creativa*), resulta que ambas categorías deben ser observadas y combinadas en los programas a implementar en el aula. Se ofrecen a continuación unas notas clarificadoras al respecto.

- a) *Alto rendimiento o alta capacidad académica:* Las altas capacidades como alto rendimiento podrían denominarse también alta capacidad en función de los resultados académicos o en función de los resultados de un test. Este tipo de alta capacidad es más fácil de medir mediante el CI u otros test de aptitud cognitiva y por esta razón es también el tipo más utilizado para seleccionar a los estudiantes que van a incorporarse a los programas específicos para los alumnos más capaces. Las aptitudes que las personas manifiestan en los test de CI y de aptitudes son exactamente el tipo de aptitudes más valoradas en las situaciones de aprendizaje de la escuela tradicional. En otras palabras, las tareas requeridas en los test de aptitudes son similares en su naturaleza a las tareas requeridas por los profesores en la mayoría de las situaciones de aprendizaje.
- b) *La alta capacidad productiva-creativa:* Este tipo de alta capacidad describe aquellos aspectos de la actividad humana que, como fruto del trabajo, están orientados al desarrollo de material original o de productos intencionadamente diseñados para tener un efecto original. Las situaciones de aprendizaje destinadas a promover este tipo de alta capacidad hacen hincapié en el uso y aplicación de los contenidos y en las habilidades de pensamiento. Aquí el papel del estudiante se transforma: de ser un alumno que aprende lecciones pre-establecidas se convierte en investigador de primera mano. Este enfoque es bastante diferente al de la alta

capacidad como rendimiento académico, que tiende a enfatizar el aprendizaje deductivo y la adquisición, almacenamiento y recuperación de la información.

Consideraciones previas sobre la personalidad y AACC

Permítase una breve disquisición preliminar al respecto. Resulta que cada persona es única y diferente, habiendo entonces tantos perfiles de altas capacidades como personas con ellas. No obstante, estas son las características que más se repiten y que pueden ayudar a identificar a estos alumnos para solicitar posteriormente una evaluación que lo confirme:

- Gran curiosidad e interés por orígenes y destinos, siendo ello un síntoma destacado de agudeza intelectual (v.g. ¿quién creo el mundo y cómo funciona?, ¿de dónde venimos y qué hay tras la muerte?... resulta que, a mayor cociente intelectual, antes desarrolla el niño una acuciante interpretación del universo y la vida).
- Desarrollo asincrónico: en los niños de AACC su evolución intelectual va por delante de su edad cronológica y su desarrollo psicomotor, lo que genera las llamadas disincronías, que pueden provocar problemas emocionales y de relación con su entorno.
- Rápido aprendizaje, cuando algo les interesa. En ocasiones, pueden aprender a leer sin apenas recibir ayuda. Muchos comienzan a hablar mucho antes que el resto de los niños.
- Utilización del lenguaje con amplitud de su vocabulario, precisión de los términos que emplea, complejidad de la estructura de sus frases, etc.
- Elevada comprensión de ideas complejas y abstractas, pudiendo desarrollar o elaborar ideas a un nivel no esperado.
- Gran sensibilidad, perfeccionismo y cuestionamiento de la autoridad.
- Alta capacidad de observación, et al.¹.

Diagnóstico: problemas y dificultades

Algunos de ellos ya se han mencionado, como son:

- Síndrome de disincronías: por ello entendemos una desarmonía entre el nivel intelectual y el nivel afectivo en todas las edades. La inteligencia y la afectividad no se desarrollan de forma

¹ Otros rasgos y capacidades son: comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y soluciones a determinados problemas; calidad de sus preguntas (inusuales, originales, complicadas y/o llenas de madurez e intencionalidad); habilidad para diseñar estrategias sistemáticas y múltiples para resolver problemas; posibilidad de aprender con rapidez y facilidad cuando están interesados; rechazo de ejercicios y tareas de tipo repetitivo; presencia de habilidades de liderazgo; abanico de intereses muy variados y curiosidad por muchos temas; gran interés por experimentar y hacer las cosas de manera diferente; tendencia a relacionar las ideas o las cosas en formas que no son corrientes u obvias (pensamiento divergente); capacidad de razonamientos abstractos y profundos a edades muy tempranas; agudo y desarrollado sentido del humor; imaginación inusual y/o vívida; gran capacidad de atención (cuando algo le interesa se abstrae de todo lo demás); excelente memoria; muy enérgicos, etc.

paralela en los superdotados. Podemos distinguir distintos tipos de disincronías como pueden ser las léxico-gráficas, en el lenguaje-razonamiento, etc. Como resultado, cabe destacar el llamado *efecto Pigmalión negativo*.

- Fracaso escolar: al no encajar con su entorno, su actuación escolar esta significativamente por debajo del nivel esperado. Todo ello también es debido a que los métodos de enseñanzas son completamente inadecuados para las inteligencias superiores.

Entre las características relacionadas con la sociabilidad (y sus dificultades), se destaca como rasgos del alumno de AACC:

- Son niños con gran observación crítica, analizan todo lo que les rodea y son incrédulos por naturaleza, lo que conlleva que los profesores se sientan amenazados entre otras cosas porque estos alumnos se suelen adelantar a las explicaciones del docente y porque necesitan un ritmo de trabajo superior al que les marcan. Su hiperactividad es una molestia en el aula y el profesor no sabe cómo afrontar las inquietudes que estos chicos muestran. Además, su tiempo de atención es limitado y esto los hace inconstantes para terminar actividades. Sienten un aburrimiento permanente y necesitan ser incentivados en forma continua.
- Tienen mucha capacidad de liderazgo y el peligro que puede conllevar esto es que intenten dominar a otros, lo que a su vez genera reacciones de hostilidad en quienes les rodean.
- Tienden a una aparente individualidad, aunque en realidad es cierto aislamiento; se trata de una tendencia cuyo efecto negativo puede conducirles a la soledad. Pueden llegar a mostrarse combativos ante cualquier situación que no aceptan.
- Carecen, por norma general, de modelos sociables aceptables con los que identificarse. Debemos tener muy presente que la sobredotación intelectual no es sinónimo de sobredotación social; etc.

Las dificultades planteadas son fruto de una inadecuación entre la realidad social y la educación, al menos para los niños de AACC. Por tanto, un niño superdotado, además de las dificultades de cualquier chico de su edad tiene que enfrentarse a los que se derivan de su excepcional dotación intelectual. Ahondándose en la cuestión, más allá de las dificultades planteadas, se generan una serie de problemas de comportamiento, del tipo:

- Agresividad: que se manifiesta cuando el niño se rebela y se niega a seguir las reglas establecidas. Puede dar muestras de violencia verbal y física.

- Pasividad: cuando el niño intenta abstraerse del mundo exterior y se crea un mundo de fantasía sin contacto social, En estos casos se muestran reacios a comunicarse con la gente y no se defienden si reciben insultos o le pegan.

Los niños de AACC son conscientes de que son diferentes a los demás niños de su edad y por ello, se sienten solos y no muestran predisposición a entablar amistad con otros compañeros porque tienen miedo a que les rechacen. Esto repercute, a su vez, negativamente en su trabajo académico debido a que rinden por debajo de sus posibilidades, algunos llegan a sufrir trastornos psicológicos (porque no consiguen adaptarse en el colegio) y otros llegan al fracaso escolar. Cuando esto sucede aparecen factores comunes entre los superdotados: ansiedad, inseguridad, impresión de aislamiento, sentimiento de torpeza manual y física, sufrimiento al sentir que sus intereses son muy distintos a los de sus compañeros, deseo incesante de leer, etc. Estos rasgos se acentúan en proporción a su grado de habilidades intelectuales. Los problemas más graves suelen aparecer a partir de los 11 años. En esta etapa los síntomas más evidentes son: a) falta de esfuerzo o interés por hacer la tarea o trabajar en clase; b) mal comportamiento; c) baja autoestima; d) actitud negativa en el colegio, et al.

Propuesta: atención desde la escuela

Pese al marco jurídico deficitario actual (ya visto), sin embargo, la realidad social es más dinámica y adaptativa, por lo que siempre surgen vías de solución a los retos que surgen. Así, si el maestro o tutor detecta en el aula que uno de sus alumnos podría presentar un perfil de AACC, el protocolo habitual de actuación es el siguiente (al menos en los colegios públicos de la Comunidad de Madrid):

- 1.- Los maestros ponen en conocimiento del orientador del centro, que tienen un alumno en su aula del que sospechan que pueda presentar altas capacidades.
- 2.- El orientador se reúne con la familia, les comenta la situación y les pide que firmen una hoja-protocolo, autorizándoles a que le hagan a su hijo una evaluación psicopedagógica.
- 3.- Con esa firma, comienza el proceso de evaluación y detección de habilidades específicas, para lo que se emplean diferentes instrumentos:
 - Tanto la percepción como la memoria visual es algo complejo y difícil de determinar, pero existen pruebas que nos pueden ayudar en la evaluación de éste área como el *test de retención visual de Benton*.
 - Es necesaria la medición tanto de la inteligencia cristalizada como de la fluida. La inteligencia cristalizada es la capacidad educacional verbal. Los test que mejor la miden son los test de

capacidad escolar y rendimiento como el *test de aptitudes escolares*. La inteligencia fluida es considerada como un razonamiento analítico. Para ello nos podemos ayudar del *test de matrices progresivas de Raven*,

- El *test de diseño de bloques* (en el marco de las escalas de inteligencia de Weschler), constituye un indicador para las medidas más directas de la capacidad fluido-dinámica. Quizá, el test más apropiado de aptitudes múltiples es el *test de aptitudes diferenciales*. - Por su parte el test más apropiado para evaluar las aptitudes específicas es el *test de aptitudes musicales de Seashore*, donde se mide el tono, la intensidad, el ritmo, el tiempo, el sentido del timbre, etc.

En definitiva, las áreas evaluadas en los citados test son: el nivel de desarrollo de aptitudes, su vocabulario y comprensión, la adaptación social, su capacidad de autonomía, su desarrollo psicomotor, algunos repertorios básicos de conducta para el aprendizaje, la función simbólica y la dinámica familiar, etc. Con el diagnóstico se persigue la orientación, la recepción y la realización de un programa de enriquecimiento apropiado e individualizado teniendo en cuenta las posibles desincronías en su desarrollo y que previamente se han mencionado.

4.- Posteriormente, el orientador se reúne con la familia y con el tutor del alumno con altas capacidades y les comenta el resultado de dicha evaluación.

5.- Cuando los orientadores diagnostican a un alumno con altas capacidades, en la escuela se pueden tomar dos tipos de medidas: ordinarias y extraordinarias.

a) Medidas ordinarias: siempre se comienza a enriquecer el currículo mediante medidas ordinarias con la finalidad de promover el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos generales de etapa. Estas actividades conllevan varias ventajas: toda la clase puede beneficiarse de las actividades, se atienden las necesidades individuales dentro de la dinámica general del aula y además se aumenta la motivación de estos alumnos hacia el trabajo escolar. Entre estas medidas ordinarias destacamos las siguientes:

- *Actividades de ampliación mediante las TIC* (si hay disponibilidad tecnológica para ello, que no siempre es así).

- *Agrupaciones flexibles inter-grupos de un mismo nivel* de forma que en el grupo más avanzado, en lugar de adelantar los contenidos del curso, dediquen tiempo a investigar/profundizar sobre contenidos de su interés con la guía del profesor.

- *Agrupaciones flexibles en el marco del grupo-clase* lo que implica organizar investigaciones, bien sobre contenidos que se están trabajando o bien sobre contenidos alternativos al currículo (por ejemplo: Arqueología), para alumnos de alto rendimiento y alumnos con AACC. Mientras que el maestro refuerza aprendizajes con el resto de alumnos, este grupo profundiza conocimientos.

La temporalización será establecida por el maestro o profesor y el resultado final será expuesto por el grupo de investigación para el enriquecimiento de todo el grupo.

- *Rincones de enriquecimiento* entendiéndolo por ello la dedicación de un pequeño lugar del aula donde el alumno con altas capacidades intelectuales se pueda encontrar con diferentes tareas de carácter lúdico con la finalidad de trabajar diversas habilidades en diferentes momentos y situaciones.

b) Medidas extraordinarias: si con las medidas ordinarias mencionadas no fuera suficiente, se continuará enriqueciendo el currículo del alumnado con AACC mediante medidas extraordinarias, que supondrán materiales, recursos y contenidos que pueden estar o no relacionados con el currículo. Se deben enriquecer con estas medidas tanto sus puntos fuertes como sus puntos débiles. Las concretamos en las siguientes:

- *Adaptación curricular de ampliación horizontal o de enriquecimiento*: estas adaptaciones suponen una profundización en los contenidos curriculares, nunca un avance de cursos superiores. Tienen que tener en cuenta los intereses y motivaciones de los alumnos/as. En ocasiones es suficiente con que salgan una hora semanal a talleres de enriquecimiento y realizar investigaciones en agrupamientos flexibles. Para llevar a cabo esta medida, el alumno ha debido desarrollar previamente otras medidas de enriquecimiento previas. Las adaptaciones curriculares de enriquecimiento horizontal se pueden realizar de dos formas: a) adaptando cada programación didáctica de cada área/materia según conste en el informe de evaluación psicopedagógica del alumno/a en cuestión; b) programando tres proyectos de investigación interdisciplinares relacionados con sus intereses, uno por trimestre, para el alumno con altas capacidades.

- *Adaptación curricular de ampliación vertical*: esta medida extraordinaria se establece solo si se va a intentar una flexibilización posterior. Esta adaptación supone cursar los contenidos de un curso superior en las materias que se estimen superadas por el alumno, normalmente las áreas instrumentales. Se puede realizar con agrupamiento flexible (cursando esas materias en el curso inmediatamente superior) o sin agrupamiento flexible (cursando estas medidas en su grupo de origen). En este último caso se recomienda que el alumno curse alguna área o materia en el curso inmediatamente superior con el objetivo de que se relacione con alumnos con los se prevé que curse el resto de la etapa. Previamente a la realización de una adaptación tan específica como esta, se han tenido que desarrollar medidas de enriquecimiento curricular ordinarias y extraordinarias.

- *La **flexibilización** o aceleración total (comúnmente llamada “salto de curso”)*: es una medida educativa que si bien suele generar cierta preocupación entre el profesorado y algunas familias, ha demostrado atender de manera muy positiva las necesidades del alumnado de altas capacidades,

tanto a nivel académico como socioafectivo. El **inicio temprano de la etapa de Primaria** es una modalidad de flexibilización que reduce drásticamente algunas de las potenciales dificultades ya que en muchos casos el alumno aún no cuenta con un grupo de iguales de referencia. Esta modalidad exige, obviamente, la conveniente identificación del alumnado durante la etapa de Infantil.

- *Escolarización en centros específicos* que atiendan a alumnos superdotados. Esta es la medida más extraordinaria de todas y la menos normalizadora por lo que deberá llevarse a cabo en el menor número de casos y solo cuando no hayan funcionado, con el alumno, ninguna de las medidas mencionadas anteriormente.

Conclusiones y corolarios de mejora

Una vez llegados a este punto y habiendo valorado todas las ideas expuestas a lo largo de este texto, se puede concluir que actualmente faltan profesores formados y dotados de herramientas eficaces para tratar a los alumnos de AACC. A ello ha de añadirse que las escuelas ordinarias tampoco cuentan con recursos materiales adecuados (debido también a la falta de presupuestos) para trabajar con los alumnos que presentan AACC. Otra de las dificultades que se manifiestan en nuestras escuelas, es que aunque se diagnostique a un alumno con AACC, previa evaluación psicopedagógica, tal alumno no es atendido por los especialistas de pedagogía terapéutica (no por falta de ganas, sino por falta de competencia reconocida para ello), por lo que la educación que se les preste tendrá que ser proporcionada en su aula de referencia de forma ordinaria junto al resto de sus compañeros de nivel. Así, una vez agotadas las medidas ordinarias, se llegará a tomar la decisión de adelantarles un curso, a nivel curricular, los alumnos con AACC no presentarán dificultades (resultando una medida positiva para ellos), aunque no sería así a nivel emocional y de relación social con sus compañeros ya que en este ámbito presentarían dificultades de integración. Por otro lado, si estos alumnos son escolarizados en centros específicos que desarrollen convenientemente sus altas capacidades, perderán lo enriquecedor que supondría estar integrados en un centro ordinario al que asisten alumnos sin AACC que, a fin de cuentas, serán con los que se encuentren mayoritariamente en su vida cotidiana. Asistir a centros específicos podría suponer una cierta segregación.

Como propuestas de mejora cabe destacar la puesta en marcha de **aulas de enriquecimiento en centros ordinarios**, lo que implicaría trabajar con unos 10 alumnos cuyas fortalezas hayan sido previamente identificadas, en **sesiones semanales de dos horas** y de una forma similar a la del **aprendizaje basado en proyectos**. Además de formar adecuadamente a los profesionales que atiendan las necesidades de estos alumnos y dotar a los centros de los

materiales específicos que ellos requieran a lo largo de su escolarización. No podemos olvidar la exigencia de que las necesidades y capacidades de estos alumnos puedan ser atendidas en todos los colegios a través de la figura de maestros de pedagogía terapéutica formados en el campo de las altas capacidades (actualmente bastante menospreciados, con los recortes educativos, que conducen incluso a la amortización de sus plazas, incluso durante el ejercicio funcional de las mismas).

Otrosí se hace constar, relativo al cambio de mentalidad, pues se está transmitiendo una disonancia cognitiva de hondo calado: cómo es posible que se esté loando el talento, para alcanzar una sociedad del conocimiento (Sánchez-Bayón, 2016b y 18. Valero y Sánchez-Bayón, 2018), al mismo tiempo que se está transmitiendo en el sistema educativo (en las prácticas cotidianas), que es inconveniente la detección de un alumno de AACC. Quizá, en vez de buscar una democratización educativa a la baja, habría que promover también un estímulo al alza, haciéndose así realidad la máxima educativa estadounidense de *ningún niño quede atrás*.

Referencias

- Binet, A. (1903): *Etude expérimentale de l'intelligence*, Editions L'Harmattan.
- Galton, F. (1869): *Hereditary Genius*, Macmillan.
- Galton, F. (1883): *Inquiries into human faculty and its development*, J.M. Dent.
- Gardner, H. (1983): *Multiple intelligences*, Basic Books.
- Piaget, J. (1939, trad. 1990): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Grijalbo.
- Renzulli, J.S. (1978): "What makes giftedness? Reexamining a definition", *Phi Delta Kappan*, 60 (3): 180-184.
- Renzulli, J.S. (1994): *Schools for talent development: a practical plan for total school improvement*. Mansfield Center.
- Sánchez-Bayón, A. (2014): *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios*, Tirant Lo Blanch.
- Sánchez-Bayón, A. (2015): *Derecho Constitucional*, Ed. Roble.
- Sánchez-Bayón, A. (2016a): *Derecho Público General*, Delta Publicaciones.
- Sánchez-Bayón, A. (2016b): *Problemas y retos para alcanzar la sociedad del conocimiento*, Delta Publicaciones.
- Sánchez-Bayón, A. (2018): "Balance de la Sociología tras la globalización", *Eduser-Revista de educação*, 10: 49-68.
- Sternberg, R.J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge Univ. Press.
- Terman, L.M. (1916): *The Measurement of Intelligence*, Elwood Press.

Valero, J., Sánchez-Bayón, A. (2018): *Balance de la globalización y teoría social de la posglobalización*, Dykinson.

Wechsler, D. (1939): *The Measurement of Adult Intelligence*, Williams & Wilkins.